

I.S.S.N.: 1138-2783

e-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica

e-Learning, Online Education and Open Education: A Contribution to a Theoretical Approach

Luísa Aires

CEMRI, Universidade Aberta, UAb (Portugal)

Resumo

O presente artigo resulta das reflexões desenvolvidas no âmbito do Observatório da Qualidade do Ensino a Distância e e-Learning sediado na Universidade Aberta e, ainda, da participação na docência do curso “MOOCs: Fundamentos e Práticas”. Trata-se de um artigo de natureza eminentemente teórica que pretende ser um contributo para a delimitação do universo concetual da Educação Online. Neste texto, são explorados os conceitos de e-Learning, Educação Online e Educação Aberta Virtual. Em primeiro lugar, aborda-se a diversidade de concepções sobre o e-Learning para, depois, se propor uma definição do conceito. Em segundo lugar, enquadra-se a Educação Online no espetro da Educação a Distância. E, em terceiro lugar, são propostos alguns referenciais para a caracterização do conceito de Educação Aberta na sociedade digital e dos seus movimentos atuais mais relevantes: os Recursos Educativos Abertos (OER) e os *Massive Open Online Courses* (MOOC). Em relação aos OER salienta-se que a matriz desse movimento ultrapassa o mero acesso a conteúdos e recursos e associa-se a uma nova filosofia educativa, a novos valores baseados na abertura, na ética da participação e na colaboração (Peters, 2008). No âmbito da reflexão sobre os MOOC, dá-se destaque à ecologia de aprendizagem específica desses cursos e sublinha-se a necessidade de reconceptualizar conceitos tradicionais, como o de inscrição, participação, frequência, aproveitamento do estudante, na senda da investigação desenvolvida por DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014). Finalmente, reitera-se a dispersão de concepções sobre e-Learning, Educação Online e Educação Aberta e propõe-se que a investigação em Educação a Distância seja um referencial central para a redução da entropia atualmente existente nas Instituições de Ensino Superior Presencial, relativamente à apropriação de conceitos-chave da Educação a Distância Online.

Palavras-chave: e-learning; educação online; educação aberta; educação a distância online; OER; MOOC.

Abstract

This article arises from the discussions carried out within the Observatory for Quality on Distance Education and e-Learning at Universidade Aberta (Portugal) and also from the participation in a brief program about “Massive Open Online Courses: Principles and

Practices”. This theoretical article aims to contribute to a conceptual description about online distance education territories. In this paper we explore different perspectives about e-Learning, Online Education and Virtual Open Education. Firstly, we address a diversity of perspectives about e-Learning and then we recommend a meaning to this construct. Secondly, we analyze different perspectives about Online Education. Thirdly, we propose some referents to describe Open Education in digital society and its most relevant current movements, such as Open Educational Resources (OER) and Massive Open Online Courses (MOOC). In what concerns to OER, it should be noted that the matrix of this movement goes beyond the access to the contents and the resources; at the contrary, it is linked to a new educational philosophy, new values founded on openness, ethics of participation and collaboration (Peters, 2008). As a part of the analysis about MOOCs, we highlight a new learning ecology, as well as we enhance the importance of reconceptualizing traditional concepts, such as enrollment, participation, attendance, students’ achievement, according to DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014). Finally, we reiterate the diversity of perspectives on Learning, Online Education and Open Education and we suggest that the research in Distance Education should be a central referent for the decrease of the currently existing entropy in face-to-face higher education institutions, in the appropriation process of key concepts of Online Distance Education.

Keywords: e-Learning; online education; online distance education; OER; MOOC.

O presente artigo tem por objetivo contribuir para a delimitação teórica de conceitos fundamentais no domínio da Educação a Distância Online, como os de e-Learning, Educação Online e Educação Aberta. Para essa reflexão contribuíram as discussões aprofundadas no âmbito do Observatório da Qualidade do Ensino a Distância e e-Learning sediado na Universidade Aberta e, ainda, a participação na docência do curso “MOOCs: Fundamentos e Práticas”.

A recente apropriação desses conceitos - tradicionalmente vinculados à educação a distância - por modelos que privilegiam abordagens educativas presenciais sugere a necessidade de se estabilizar os limites de algumas vertentes deste universo conceptual, tendo em vista a criação de novos consensos sobre os processos de inovação em curso, em particular, no ensino superior. Estamos, portanto, perante um artigo de natureza eminentemente teórica que não se ajusta à estrutura IMRD.

Em primeiro lugar, aborda-se a diversidade de concepções sobre o e-Learning para, depois, se propor uma definição do conceito. Seguidamente, enquadra-se a Educação Online no espectro da Educação a Distância. Finalmente, são propostos alguns referenciais para a caracterização do conceito de Educação Aberta na sociedade digital e dos seus movimentos atuais mais relevantes: os Recursos Educativos Abertos (OER, acrónimo em inglês) e os *massive open online courses* (MOOC).

No âmbito da reflexão sobre os MOOC, dá-se, ainda, destaque à ecologia de aprendizagem destes novos cursos e sublinha-se a necessidade de reconceptualizar alguns conceitos tradicionais, como o de inscrição, participação, frequência e aproveitamento do estudante, na senda da investigação desenvolvida por DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014).

A metodologia adotada para a construção do presente texto baseia-se na revisão da literatura, conferindo particular relevância a autores que contribuem, direta ou indiretamente, para a construção de uma teoria da educação a distância online.

O e-LEARNING E SUAS VARIANTES CONCEPTUAIS

O e-Learning faz parte de uma nova ecologia educativa que muito tem contribuído para a reconceptualização do ensino e da aprendizagem (Garrison & Anderson, 2003). Sendo um conceito recente¹, os fundamentos e sentidos da sua aplicação em contexto educativo são ainda diversos, instáveis e difusos (Rao, 2011; Sangrà, Vlachopoulos & Cabrera, 2012).

Embora seja frequentemente associado a uma racionalidade tecnológica, o e-Learning aplicado aos contextos de prática reflete a polissemia que o caracteriza. Se, para uns autores, o conceito é reduzido à dimensão tecnológica dos artefactos que medeiam a aprendizagem, para outros, abrange exclusivamente os conteúdos disponibilizados online. E, para outros, ainda, o conceito associa-se a todos os processos de ensino e de aprendizagem online que lhe estão implícitos².

Mas esta diversidade de perspectivas não pode ser dissociada do seu curto historial, dos contextos, das culturas institucionais ou das agendas de pesquisa de grupos de investigação que o promovem. A discussão sobre as concepções e práticas de e-Learning promove-se num espaço de intersecção de dimensões como: educação, pedagogia, aprendizagem, ensino, comunicação, tecnologia. Rao (2011, pp. 10-13), na revisão da literatura que apresenta, defende que a diversidade de abordagens desse conceito abrange um vasto leque de variantes cujos opostos se identificam em perspectivas como a do *Department for Education and Skill* do Reino Unido que, em 2003, reduzia o e-Learning à presença das tecnologias na aprendizagem ou, ainda, em perspectivas como a de Shank e Sitze (2004, p. 2) que vinculam o e-Learning ao uso de tecnologias de rede (como a Internet) para a oferta, o suporte e a avaliação da educação formal e informal. Por sua vez, Sangrà, Vlachopoulos & Cabrera (2012) propõem a seguinte categorização que dá sentido à multiplicidade e, também, frequente dispersão de concepções neste campo específico:

1. *Concepções Orientadas para a Tecnologia* (Guri-Rosenblith, 2005; Governors State University, 2008; Marquès, 2006). Trata-se de uma corrente que valoriza, sobretudo, a dimensão tecnológica do e-Learning.
2. *Concepções Orientadas para o Sistema de Acesso* (Koohang & Harman, 2005; Lee & Lee, 2006; Li, Lau & Dharmendran, 2009; Liao & Lu, 2008). As definições integradas neste grupo valorizam o e-Learning enquanto meio de acesso à educação e formação.
3. *Concepções Orientadas para a Comunicação* (Bermejo, 2005; González-Videgaray, 2007). Perspetiva-se o e-Learning como instrumento de comunicação.

4. *Concepções Orientadas para o Paradigma Educativo* (Alonso et al., 2005; Aldrich, 2005; Ellis, Ginns & Piggott, 2009; Jereb & Šmitek, 2006). O e-Learning é interpretado como uma nova via de ensino e de aprendizagem que conduz a melhorias no sistema educativo (in Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera, Bravo, 2011: 20-21).

Depois de identificados e caracterizados esses diferentes eixos, Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera & Bravo (2011) propõem a seguinte definição abrangente e inclusiva de e-Learning:

Modalidade de ensino e aprendizagem que pode representar o todo ou uma parte do modelo educativo em que se aplica, que explora os meios e dispositivos eletrônicos para facilitar o acesso, a evolução e a melhoria da qualidade da educação e formação” (2011, p. 35; *tradução nossa*).

A educação Online

O conceito de educação online, sendo um dos polos de uma nova ecologia educativa a que antes nos referíamos, é um termo cuja delimitação é, porventura, ainda mais complexa do que a do conceito de e-Learning (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). A literatura recentemente publicada revela-nos que, embora muito se tenha escrito sobre o tema, a maioria dos estudos realizados orienta-se mais para a descrição e análise de práticas do que para a construção e consolidação do campo teórico.

À semelhança do que se verifica com a noção de e-Learning, neste caso, regista-se também uma grande dispersão de concepções, sendo também frequentes as abordagens reducionistas que tendem a valorizar um dos polos do sistema: a tecnologia, os conteúdos ou os aprendentes. Estas perspetivas tendem a identificar movimentos ou gerações de educação e de aprendizagem a distância online, a partir de olhares diferenciados (Ally, 2008), valorizando uns os formatos tecnológicos e os mecanismos de oferta (Taylor, 2001), enquanto outros valorizam as pedagogias ou as teorias de aprendizagem (Anderson & Dron, 2011).

Com a associação do termo “online” à “aprendizagem”, ampliou-se a abrangência da segunda, no sentido proposto por Downes (2013), atribuindo-se-lhe uma existência desterritorializada e, simultaneamente, uma existência próxima e densa face ao horizonte de possibilidades de interação que contém. No entanto, autores como Lowenthal, Wilson e Parrish (2009) definem a aprendizagem online em função dos artefactos ou contextos tecnológicos que lhe estão associados. Por sua vez, Oblinger e Oblinger (2005) baseiam a definição do conceito no processo de aprendizagem em si. Outros autores, como Hiltz e Turoff (2005), valorizam, sobretudo, a aprendizagem a partir dos contextos de interação.

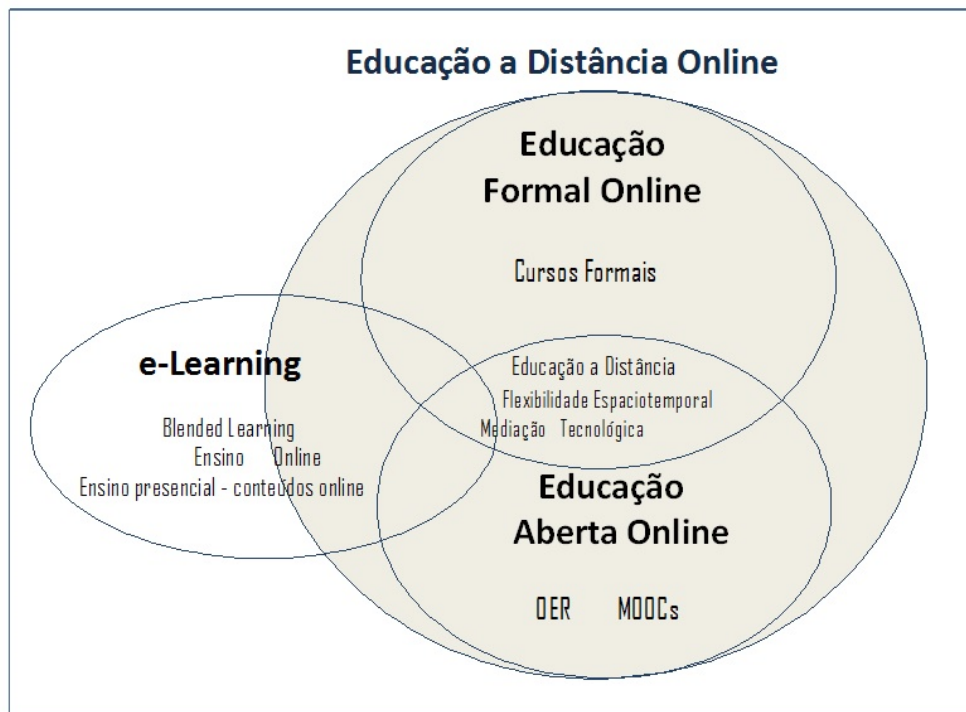
Benson (2002) e, em particular, Hiltz e Turoff (2005), embora não minimizem a dimensão do acesso, dão primazia à flexibilidade, conectividade e interação no processo de aprendizagem. Os últimos autores vão mesmo mais longe na sua conceção, integrando a aprendizagem online na aprendizagem a distância (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011) e qualificando-a como elemento fundamental da mais recente versão da Educação a Distância: a Educação a Distância Online, conceção que defendemos.

Situando-se nessa última abordagem, Ally (2008) salienta que a aprendizagem online supõe o uso da web em atividades orientadas por objetivos educacionais e rejeita a ideia de que a mera publicação de informações e conteúdos de um curso na web possa ser considerada ensino online. É de notar que, nesse domínio, há ainda uma longa trajetória a percorrer, perante a frequente ausência de referenciais mínimos que acreditem a qualidade de inúmeros cursos online atualmente em oferta. Esse dado não é despreciando, se tivermos em conta, por exemplo, algumas das conclusões do relatório de 2014 de Allen e Seaman, sobre Educação Online nos Estados Unidos, que evidenciam a importância da Educação online, formal ou informal, no sistema educativo.

Ainda no domínio das comparações, Allen e Seaman (2014) recordam que os MOOCs (Massive Online Open Courses), embora partilhem muitas características com os cursos tradicionais online, apresentam, também, diferenças: os participantes não fazem parte do grupo de estudantes matriculados na instituição; os cursos são projetados para um número indeterminado de participantes e para o acesso livre via web; não é cobrada uma taxa de matrícula; geralmente, não são atribuídos créditos aos participantes no final do MOOC.

Analisando a evolução das diferentes gerações de Educação a Distância até à Educação a Distância Online, observa-se que a flexibilidade temporal e espacial nas aprendizagens, a autonomia e a mediação tecnológica são princípios que lhes são transversais. No entanto, a educação a distância online redimensiona algumas vertentes estruturantes da relação pedagógica, como é o caso da dimensão interpessoal, social, de colaboração e interação. Neste sentido, a “aprendizagem online”, a aprendizagem exclusivamente desenvolvida especificamente na Internet, associa-se ao princípio de aprendizagem ativa, tal como foi preconizado no início do séc. XX por Dewey, enraizando-se na experiência, no envolvimento, nas vivências do estudante nas redes sociais de pertença. Quando a aprendizagem online se associa a um terceiro elemento - “aberta” - abre-se um horizonte de possibilidades que, sucintamente, apresentamos no tópico seguinte.

Figura 1. Construtos vinculados à Educação a Distância Online



A Educação Aberta online

A Educação Aberta é um dos movimentos educativos mais importantes do séc. XXI (Peters, 2008). Tendo por base, entre outros, a convergência e evolução dos recursos educativos abertos, do *software* livre, do livre acesso, dos MOOCs, da ciência aberta e de um conjunto de mudanças sociais e económicas, a matriz deste movimento ultrapassa o mero acesso a conteúdos e recursos e associa-se a uma nova filosofia educativa, a novos valores baseados na abertura, na ética da participação e na colaboração (idem). Gil-Jaurema (2013) sublinha que o movimento de educação aberta, através de experiências como o acesso aberto, os recursos educativos abertos e, mais recentemente, os MOOCs, é um conceito central para pensar o futuro próximo do ensino superior.

A ideia de educação aberta vincula-se, com frequência, mais aos contextos tecnológicos e menos às reflexões epistemológicas (Peter & Deimann, 2013). Contrariando esta tendência, Deimann e Farrow (2013) associam a Educação

Aberta à ideia de auto-realização (*Bildung*), de desenvolvimento de experiências que contribuem para desenvolvimento integral do indivíduo.

Se a noção de “abertura” em Educação remonta ao Iluminismo e, em particular, aos conceitos de liberdade, igualdade, democracia e criatividade, ao longo do séc. XX a educação aberta tem sido vinculada a movimentos “utópicos”, ou melhor, visionários, como: a) a sala de aula aberta; b) a escolarização aberta; c) a universidade aberta; d) os cursos abertos; e) a educação aberta (Peters, 2008, p. 7). Como salienta Peters (2008, p. 4), assim como os anos 90 do séc. XX ficaram conhecidos por “década eletrónica” (e- text, e-learning, e-commerce, e-governance), a primeira década do séc. XXI será conhecida por “década aberta”.

Downes (2013), na reflexão que desenvolve sobre as ambiguidades da ideia de “abertura”, salienta as variantes do significado de “aberto” em idiomas, como, por exemplo, em francês. Refere o autor que à palavra “open” correspondem três palavras em francês: *ouvert*, *gratis* e *libre*. Se a palavra *ouvert* assinala a ideia de ausência de barreiras académicas no acesso, a segunda – *grátis* - salienta a ideia de abertura através da inexistência de taxas de matrícula e a terceira – *libre* - associa a ideia de abertura à liberdade, no sentido da possibilidade de reutilização, como acontece nos recursos educativos abertos. Esta reflexão, quando transposta para a noção de Educação Aberta e complementada com propostas como a de Deimann e Farrow (2013), proporciona-nos uma matriz de análise cuja operacionalização poderá conduzir a resultados promissores.

Deimann e Farrow (2013) consideram que a educação aberta contemporânea representa uma poderosa fusão entre as tecnologias da informação, a literacia da internet e a inovação pedagógica. Nesse contexto, a educação aberta contemporânea é, também, uma educação aberta online, mediada por artefactos digitais, redes de relações e de culturas na Internet. Os compromissos que os autores propõem para a educação aberta virtual são os seguintes:

- A belief that education is undergoing fundamental changes as a result of innovation in digital technologies;
- A normative commitment to the idea that knowledge should be free, both to access and development. In practice this has involved both reducing the cost of education at the point of delivery (such as through open textbooks), as well as courses which are entirely free to participate in, such as the MITx courses;
- Encouraging collaboration across disciplinary boundaries and between academics, educators, technologists, and support staff within and beyond educational institutions;
- Arguing that we need new pedagogies and systems for intellectual property which are adequate for contemporary education;
- Improving access to education and widening participation by closing the digital divide (Deimann & Farrow, 2013, pp. 345-346).

DOS RECURSOS EDUCATIVOS ABERTOS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS ABERTAS

A expressão “Open Educational Resources” (OER) foi proposta pela UNESCO e abrange, genericamente, qualquer tipo de materiais educativos do domínio público ou associados a uma licença aberta. Qualquer pessoa pode livre e legalmente copiar, usar, adaptar e partilhar estes recursos que abrangem conteúdos de cursos, manuais escolares, notas de aulas, atividades, testes, projetos em suportes diversos (scripto, áudio, vídeo, animação) (UNESCO). Atkins, Brown & Hammond perspetivaram os OER enquanto:

teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits their free use or re-purposing by others. Open educational resources include full courses, course materials, modules, textbooks, streaming videos, tests, software, and any other tools, materials, or techniques used to support access to knowledge (Atkins, Brown & Hammond, 2007, p. 4).

Por sua vez, Wiley (2010) associa à definição de OER três elementos básicos: a) o conceito de “livre”; b) os quatro “Rs” – reusar, redistribuir, rever e *remix*; c) a não interferência das escolhas dos media (McGreal, 2013, p. xviii). Professores e estudantes devem ter um controlo efetivo sobre os conteúdos abertos.

Uma das principais críticas dirigidas aos OER é produzida, curiosamente, por Bates (2011) que considera que estes recursos podem ser elitistas e revelar uma espécie de imperialismo cultural. No entanto, o autor reconhece, também, que estes recursos são uma mais-valia para a comunidade educativa, que as abordagens aos OER são diversas e mais ou menos efetivas e, também, que o valor dos OER consiste na sua acessibilidade e liberdade de uso em contextos diversificados (McGreal, 2013). Embora a crítica de Bates seja plausível, McGreal (2013) defende que o risco de elitismo e imperialismo cultural não é específico dos OER. Pelo contrário, é observável em outras dimensões do universo educativo e social e argumenta, ainda, que este problema pode ser facilmente ultrapassado, se os utilizadores tiverem um nível de literacia que permite desconstruí-lo.

Práticas educativas abertas

Deimann e Farrow (2013) consideram que os debates sobre o movimento de Educação Aberta estão a deslocar-se do livre acesso aos conteúdos para as práticas educativas em ambientes digitais abertos e, em particular, para as implicações institucionais, culturais e pedagógicas dos modelos educativos abertos. Este movimento questiona a organização tradicional e formal das instituições escolares e da oferta formativa que promovem e, por consequência, questionam-se também os

tradicionais modelos de formação de estudantes e professores, a partir da ideia de que não dão resposta às exigências da sociedade do conhecimento.

Um outro argumento frequentemente associado aos OER tem sido o de que estes podem ativar mudanças no sistema educativo, através de metodologias centradas nos estudantes e de estratégias de resolução de problemas. Deimann & Farrow (2013) vão mais longe, considerando que, hoje, são necessárias novas práticas orientadas por um paradigma educativo aberto. Dado que estas práticas estão inexoravelmente associadas aos contextos e culturas digitais, propomos que à expressão “Educação Aberta” sejam acrescentados os construtos “digital” e “online”, sendo, portanto, desejável falar-se de Educação Aberta Online.

O modelo centrado no professor, dominante em grande parte dos ambientes educacionais (onde se incluem também os digitais), deve ser ampliado com o compromisso dos estudantes. No entanto, a evidência empírica deste postulado está longe de apresentar a coerência teórica que já é visível (*idem*). O universo teórico da educação aberta online está repleto de oportunidades de aprendizagem. Importa, agora, identificar novas lógicas de praxis orientadas para a autorrealização e o bem-comum.

MOOCS E EDUCAÇÃO ABERTA ONLINE

Nos últimos dois anos, muito se tem escrito sobre MOOCs (García Aretio, 2015). Sendo um tema recorrente em vários domínios do saber, a partir de 2013, sobretudo nos Estados Unidos e, em menor grau na Europa, a centralidade dos trabalhos académicos em Educação a Distância Online redirecionou-se para os *massive open online courses* (MOOCs) e para a multiplicidade de desafios que estes cursos representam.

As análises tecnofílicas e tecnofóbicas sobre este movimento são diversas. Não sendo objetivo do presente texto participar nestes debates, propomos, em contrapartida, uma reflexão sobre o contributo do movimento MOOC para uma Pedagogia da Educação Aberta Online, na senda das investigações desenvolvidas por Lori Breslow e colaboradores (2013; 2014). Grande parte dos debates sobre MOOCs não contempla o facto de estes cursos resultarem de uma nova ecologia educativa e, por consequência, exigirem modelos de análise diferentes dos que tradicionalmente são usados em contextos de educação formal. Como referem Garrison & Anderson “if we are really experiencing a new learning ecology, simulating practices based on a very different ecology simply misses the point” (2003, p. 52).

Esta nova ecologia reenvia para abordagens sobre conceitos como, por exemplo, participação e desempenho que se orientam por regras diferentes do ensino formal. Importa recordar que os MOOCs permitem um registo fácil e gratuito e, por consequência, os obstáculos no acesso são reduzidos; reúnem um grande número de pessoas com interesses, *backgrounds* e localizações geográficas muito diversos; os seus utilizadores podem não ter interesse em completar tarefas e

avaliações e, portanto, não vivenciam a pressão dos contextos de avaliação formal (DeBoer, Ho, Stump & Breslow, 2014; Breslow, Pritchard, DeBoer & Stump, 2013; DeBoer, Seaton, Stump & Breslow, 2013). Deste modo, estes cursos não podem ser caracterizados a partir de conceitos tradicionais - estudantes, matrícula, frequência e participação, currículo e aproveitamento, entre outros, uma vez que estamos perante novos contextos e novas formas de aprender. É neste horizonte de possibilidades que os MOOCs podem desempenhar um papel inovador relevante na organização e desenvolvimento de práticas educativas no ensino superior.

A grande quantidade de dados resultantes dos MOOCs analisada a partir de metodologias emergentes, como é o caso do *data mining*, permite a reconceptualização e reoperacionalização de variáveis centrais do processo de ensino e aprendizagem. DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014) identificaram diferenças entre cursos tradicionais formais e dos MOOCs, relativamente a quatro variáveis - inscrição, participação, currículo/programa, aproveitamento – e, na sequência deste estudo, propõem alterações, seja na sua delimitação teórica, seja na sua aplicação em contexto de prática, quando aplicados aos cursos online, massivos e abertos.

As conclusões do referido estudo, desenvolvido a partir dos dados registados no *backoffice* do MOOC “6.002x” oferecido pelo MIT, em 2012, merecem particular destaque. Para uma melhor interpretação das conclusões deste estudo, propomos a triangulação da breve descrição que seguidamente apresentamos de cada uma das variáveis estudadas por DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014), com a informação sistematizada pelos autores na figura 2. Nesta figura, DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014) comparam as dinâmicas dos cursos tradicionais (parte superior do esquema) com as dinâmicas dos MOOCs (parte inferior do esquema), relativamente às variáveis já referidas.

Inscrição

Se, nos cursos tradicionais, a inscrição reenvia para o número de estudantes que, em data previamente definida (e, por norma, antes do início do curso), assinala a intenção de se comprometerem com determinada trajetória de formação, no caso dos MOOCs, a inscrição pode acontecer em qualquer altura, até ao fim do curso e não configura a existência de qualquer tipo de contrato prévio. Ademais, na maioria dos MOOCs não é exigido qualquer tipo de pré-requisito para inscrição, nem se prevê necessariamente a atribuição de qualquer tipo de certificado.

Para alguns utilizadores do MOOC estudado, o calendário académico coincide com o início do curso, enquanto, para outros, como é o caso do estudante 3, o início do curso coincide com a unidade 3 (figura 2). Deste modo, o conceito de inscrição nos MOOCs carece de redefinição, pois a realidade que é possível identificar nestes cursos é substancialmente diferente da que é registada em cursos tradicionais.

Participação

Para os autores, a participação em sala de aula (presencial ou online) pode abranger presenças mais ou menos ativas que vão desde a mera assistência às “aulas”, a posturas ativas, como, por exemplo, contribuir individual ou coletivamente em atividades concretas. A partir dos dados analisados, DeBoer, Ho, Stump & Breslow (2014) identificaram uma grande diversidade e, sobretudo, a individualização dos padrões de utilização dos recursos disponíveis que não se enquadra necessariamente numa tipologia do tipo: ausente, presente, assinala presença ou discute (figura 2). Os tipos de recursos utilizados, bem como as dinâmicas de utilização, são muito diversos e não seguem a estrutura linear dominante nos cursos tradicionais. Há muitos estudantes que centram a sua participação no visionamento de vídeos, em detrimento de outras atividades propostas, como resolução de problemas, leitura de livro, participação numa discussão ou colaboração num wiki. Como referem os autores, “if researchers consider MOOCs less as courses than open invitations to engage with particular online resources, then participation patterns are less predictors of achievement, than outcome variables in themselves” (DeBoer, Ho, Stump & Breslow, 2014, p. 6). Perante este tipo de argumentação, a participação constitui uma segunda variável (participação) a redefinir na ecologia dos MOOCs.

Currículo/Programa

Embora a maioria dos cursos tradicionais e, também, os MOOCs apresentem uma estrutura sequencial dos temas a tratar, com momentos e etapas de avaliação pré-definidos, no caso estudado, os autores identificaram uma grande quantidade de utilizadores que não segue esta estrutura linear, reconfigurando, quer a sequência dos temas, quer os momentos e instrumentos de avaliação previamente definidos (figura 2).

A individualização dos percursos, objetivos e experiências dos utilizadores sugere uma grande distância entre o currículo previsto e o currículo praticado. Por outro lado, os professores podem criar diferentes estatutos para os participantes - aprendentes, auditores - que criam condições para uma prática docente diferente da que é, por norma, adotada em cursos tradicionais. Argumentos desta natureza fundamentam a proposta dos autores no sentido da reconceptualização desta terceira variável (currículo).

Aproveitamento

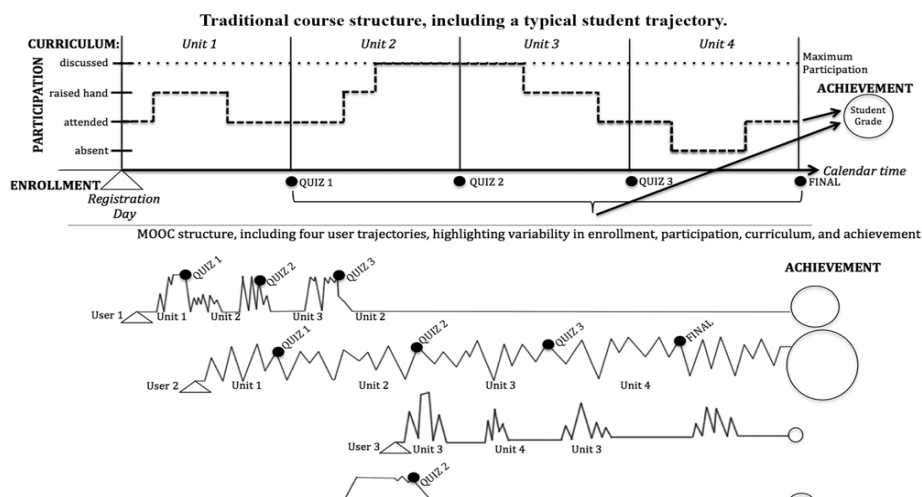
O aproveitamento reenvia tradicionalmente para a avaliação do desempenho dos alunos em atividades e contextos diversos como: exames, produções em diversos suportes, atividades práticas e, em alguns casos, a assiduidade ou participação,

em função de critérios previamente definidos. DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014) defendem que este conceito significa, em particular, a avaliação do nível de proficiência dos alunos, a partir da relação entre o esforço desenvolvido e o grau de consecução dos objetivos de aprendizagem definidos. No entanto, no caso dos MOOCs, o conceito de aproveitamento pode ser operacionalizado de modos muito diversos que vão desde a opção tradicional de registo de respostas corretas a opções mais sofisticadas como a análise de trajetórias individuais. Esta via permite integrar no conceito de aproveitamento diferentes vertentes da participação ao longo do curso, desde a tradicional resolução de problemas à resolução de problemas não previstos.

DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014) defendem ainda que, em grande parte dos cursos, o conceito de aproveitamento não reproduz o significado típico dos contextos tradicionais. Na figura 2, os autores assinalam utilizadores que ignoram as atividades e momentos de avaliação e não completam ou realizam as atividades em momentos diferentes dos que são propostos. Estas opções, se interpretadas no quadro de referenciais tradicionais, podem conduzir a resultados insatisfatórios. No entanto, no caso dos MOOCs, este tipo de desempenho pode não coincidir necessariamente com resultados não satisfatórios. Ainda em relação à questão sensível da certificação nos MOOCs, os autores assinalam a existência de alguma inconsistência de estratégias e de práticas.

Os argumentos expostos justificam, de modo sucinto, a necessidade de reconceptualização desta quarta variável (aproveitamento) do modelo analisado.

Figura 2. Comparação da estrutura e das variáveis de um curso tradicional e de um MOOC.



Fonte: DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014, p. 3)

Importa sublinhar que, nesta nova ecologia de aprendizagem, os agentes principais do processo emergem com um novo estatuto: o de utilizador (figura 2). No entanto, à semelhança do que referem DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014), consideramos que não basta dar novas roupagens aos conceitos tradicionais. Pelo contrário, importará conhecer melhor o estatuto desta nova entidade e reinventá-la, dando-lhe o lugar devido em contexto educativo. Para uma melhor caracterização desta nova entidade - “utilizador” -, nos processos de aprendizagem, importa acrescentar novas abordagens metodológicas ao contexto de pesquisa.

O estudo desenvolvido por DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014) parte da quantidade de cliques, suas dinâmicas e fluxos, no âmbito de um MOOC, a partir da aplicação do *data mining*. Sendo este um ponto de partida sólido e pertinente, entende-se, no entanto, que as dimensões estudadas podem ser revisitadas, através de metodologias compreensivas que devolvem às narrativas dos participantes o valor epistemológico que detêm na construção destas novas entidades.

Embora as fronteiras da educação formal e informal estejam em processo de reconfiguração permanente, importa notar que o movimento MOOC não se sobrepõe aos processos educativos online formais. O seu valor consolida-se no campo da educação online não formal e informal e numa filosofia de autorrealização, de aprendizagem ao longo da vida. O valor educativo de entidades como a de “utilizador” e “suporte” não se confundem, porque têm um valor epistemológico diferente e muito menos se esgotam em entidades como “estudante” e “professor”. Este domínio carece de aprofundamento e, portanto, constitui um importante repto para investigações futuras.

Argumentos dessa natureza lançam para a discussão o facto de os MOOCs constituírem tão-só uma das múltiplas vertentes da Educação a Distância Online. Se a dimensão não formal e informal tem relevância no desenvolvimento do indivíduo, os contextos educativos formais não desaparecem na cultura digital. Entre outros, os estatutos de Estudante e Professor reinventam-se e reconfiguram-se numa sociedade em rede, mas não desaparecem do universo epistemológico da Educação. Este é um dos desafios latentes no estudo desenvolvido DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014). Os contextos de educação online formal e algumas das suas variáveis tradicionais enriquecem-se com a emergência das novas dinâmicas proporcionadas pelo movimento MOOC. Em contrapartida, os MOOCs encontrarão, certamente, o seu lugar no quadro de uma Educação a Distância Online.

Importa, ainda, notar que o estudo de DeBoer, Ho, Stump e Breslow (2014) privilegia dimensões micro desta nova ecologia de aprendizagem. Deste modo, será importante desencadear novas leituras sobre o processo de inovação em curso, em outros níveis do sistema: os níveis meso e macro (Zawacki-Richter & Anderson, 2014). Perspetivando a ecologia de aprendizagem dos MOOC e da Aprendizagem Aberta Online no quadro de um paradigma educativo flexível e diverso, poderemos obter uma perspetiva mais abrangente sobre um novo paradigma emergente na Educação a Distância Online.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, dá-se conta da multiplicidade de abordagens sobre os conceitos de e-Learning, Educação Online e Educação Aberta. A recente integração destes conceitos - tradicionalmente vinculados à educação a distância - em modelos educativos que privilegiam abordagens presenciais, sugere a necessidade de se estabilizar os seus fundamentos e de criar novos consensos na comunidade educativa sobre estas novas apropriações. A entropia existente na integração de metodologias, tradicionalmente desenvolvidas no quadro da Educação a Distância Online, em contextos educativos presenciais, pode ser minimizada se, entre outros, estes novos contextos de prática adotarem como referencial a já longa investigação desenvolvida no âmbito da Educação a Distância.

A perspetiva adotada no presente artigo não foi a de propor territórios fechados. Pelo contrário, pretendeu-se dar conta da diversidade de perspetivas associadas ao e-Learning, à Educação Online e à Educação Aberta, não deixando de apontar as dimensões básicas que os caracterizam e de justificar a sua relevância, na expectativa de que este seja um breve contributo para a interpretação dos processos de mudança, em curso, no ensino superior.

NOTAS

- ^{1.} Embora as origens do termo não sejam claras, alguns autores referem que aparece durante os anos 80 (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011).
- ^{2.} Por uma questão de método, importa, ainda, assinalar a diversidade de expressões, aplicações e processos que vulgarmente são associadas ao e-Learning: iLearning; online training; web-based training; online learning, entre outros (Rao, 2011).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, E., e Seaman, J. (2014). *Grade Change. Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Recuperado de: <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>
- Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson (Ed.), *Theory and practice of online learning*. (15-44), (2ª ed.). Edmonton, AB: Athabasca University Press.
- Anderson, T., e Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12 (3). Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663>
- Atkins, D. E., Brown, J. S., e Hammond, A. L. (2007). *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities*. Report to the William and Flora Hewlett Foundation. Recuperado de: <http://>

- www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf
- Bates, T. (2011). *OERs: The Good, the Bad and the Ugly*. Recuperado de: <http://www.tonybates.ca/2011/02/06/oers-the-good-the-bad-and-the-ugly>
- Benson, A. (2002). Using online learning to meet workforce demand: A case study of stakeholder influence. *Quarterly Review of Distance Education*, 3 (4), 443–452.
- Benson, L., Elliot, D., Grant, M., Holschuh, D., Kim, B., e Kim, H. et al. (2002). Usability and instructional design heuristics for e-Learning evaluation. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, (pp. 1615–1621).
- Breslow, L., Pritchard, D., DeBoer, J., Stump, G., Ho, A., e Seaton, D. (2013). Studying Learning in the Worldwide Classroom: Research into edX's First MOOC. *Research & Practice in Assessment. Special Issue: MOOCs and Technology. RPA*, 8, 13–25.
- Conrad, D. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *Journal of Distance Education*, 17 (1), 1–19.
- Conrad, D. (2006). E-Learning and social change: An apparent contradiction. In M. Beaudoin (Ed.), *Perspectives on higher education in the digital age* (21–33). New York: Nova Science Publishers.
- DeBoer, J., Ho, A., Stump, G., e Breslow, L. (2014). Changing 'Course': Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses. *Educational Researcher*, XX, 1–11. doi: 10.3102/0013189X14523038.
- DeBoer, J., Seaton, D., Stump, G., e Breslow, L. (2013). *Diversity in MOOC Students' Backgrounds and Behaviors in Relationship to Performance in 6.002x*. Recuperado de: <https://tll.mit.edu/sites/default/files/library/LINC%20%2713.pdf>
- Deimann, M., e Farrow, R. (2013). Rethinking OER and their Use: Open Education as Building. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14 (3), 344–360. Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1370/2542>
- Downes, S. (2013). *The Resurgence of Community in Online Learning*. Recuperado de: <http://halfanhour.blogspot.co.uk/2013/05/mooc-resurgence-of-community-in-online.html>
- García Aretio, L. (2015). MOOC: ¿tsunami, revolución o moda pasajera? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (1). Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13812/12492>
- Garrison, D. R., e Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: a framework for research and practice*. NY: Routledge Falmer.
- Gil-Jaurena, I. (2013). Openness in higher education. *Open Praxis*, 5 (1), 3–5.
- Hiltz, S. R., e Turoff, M. (2005). Education goes digital: The evolution of online learning and the revolution in higher education. *Communications of the ACM*, 48 (10), 59–64, doi:10.1145/1089107.1089139.
- Lowenthal, P., Wilson, B. G., e Parrish, P. (2009). Context matters: A description and typology of the online learning landscape. Presented at the 2009 *AECT International Convention*, Louisville, KY.
- McGreal, R., Kinuthia, W., e Stewart Marshall, S. (Eds.). (2013). *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Moore, J., Dickson-Deane, C., e Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14, 129–135.

- Oblinger, D., e Oblinger, J. (2006). *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. Recuperado de: <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>
- Peter, S., e Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5 (1), 7-14.
- Peters, M. (2009). The History and Emergent Paradigm of Open Education. In M. Peter e R. Britez (Eds.), *Open Education and Education for Openness* (3-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rao, S. (2011). *Global e-Learning: A Phenomenological Study*. [Tese de doutoramento em Filosofia]. Colorado State University.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., e Bravo, S. (2011). *Hacia una definición inclusiva del e-learning*. Barcelona-UOC: eLearn Center.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., e Cabrera, N. (2012). Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework. *International Review of Open and Distance Learning*, 13 (2), Research Articles.
- Shank, P., e Sitze, A. (2004). *Making sense of online learning: A guide for beginners and the truly skeptical*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *e-Journal of Instructional Science and Technology* (e-JIST), 4 (1), 1-14.
- UNESCO. *What are Open Educational Resources (OERs)?* Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>
- Wiley, D. (2010). *OER 101: Theory and Practice*. Recuperado de: <http://opencontent.org/blog/archives/1725>
- Zawacki-Richter, O., e Anderson, T. (Eds.). (2014). *Online Distance Education. Towards a research agenda*. Athabasca University: AU Press.

PERFIL ACADÉMICO E PROFISSIONAL DA AUTORA

Luísa Aires. Docente do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta (UAb) (Portugal) e investigadora integrada do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI-UAb). Tem participado em diversos projetos de investigação nas áreas de Comunicação Educacional, Tecnologia Educativa e Inclusão Digital. Foi membro da Unidade de Missão para os Centros Locais de Aprendizagem da UAb e Diretora da Delegação Regional do Porto desta Universidade. Atualmente, integra a comissão executiva da Rede de Observatórios para a Literacia e a Inclusão Digital e é membro do Observatório para a Qualidade da Educação a Distância e e-Learning.

E-mail: luisaaires@uab.pt

DIREÇÃO POSTAL

Universidade Aberta, Delegação Regional do Porto
Rua do Amial, n° 752
4200-055 Porto (Portugal)

Fecha de recepción del artículo: 08/04/2015

Fecha de aceptación del artículo: 14/09/2015

Como citar este artículo:

Aires, L. (2016). e-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 253-269. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14356>